

# 通常の学級に在籍する ASD 児の自立活動及び SST について

## ー 対人関係の向上に焦点を当てて ー

学習開発分野 (20822013) 松 本 美 智 子

本研究は、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児に対して、通級による指導で行う自立活動と担任教師が通常の学級で行う指導とを視野に入れて、取り上げる行動問題を選定し、その中のいくつかの内容について指導を実践したものである。本実践の指導過程と般化を通して、ASD 児及び ASD 傾向児の対人関係の改善には SST が有効であり、より現場の声に沿った指導プログラムの開発が急務であることが示唆された。

[キーワード] 自閉スペクトラム症、通常の学級、ソーシャルスキルトレーニング、通級による指導

### 1 問題の所在

自閉スペクトラム症 (以下, ASD) は発達障害の一つである。知的な遅れはない。コミュニケーションや社会性の困難を持ち、興味や関心に偏りが見られる、場の読み取りが苦手である、感覚過敏等の特徴を持つ。

現在、小学校の通常の学級では ASD の診断を受けている児童 (以下, ASD 児) と、未診断であるが ASD の傾向を持っている児童 (以下, ASD 傾向児) が在籍している。

ASD はその原因のいかにかわらず、自閉症スペクトラムという一つの行動次元上に連続的に分布することを示す。そのため、神尾ら (2013) によれば、ASD 傾向児は児童期に症状が推定されたとしても診断基準に満たないという場合や、常同反復的な行動パターンは軽度だが、対人コミュニケーションレベルは問題が見られるといった多様な様相が見られる。

また、専門家チームによる巡回相談等で指摘を受けたり、実際の学校生活の中で本人または担任が困り感を有したりしているケースが多い。加えて、ASD 児及び ASD 傾向児は先に挙げた自閉症状及び自閉症的な行動特性を持っているため、いじめに遭いやすい傾向がある (田中ら, 2020)。不登校や行動問題を起こす割合も高く、それを防ぐためにはコミュニケーションの困難や社会性の困難を引き起こす対人関係を改善していく必要がある。

特別支援学級に在籍する児童は担任教師が自立活動の指導を行うため、それによって抱える困難の改善が期待される。対して、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児については、その改善

の場として、まず LD・ADHD の通級指導教室が挙げられる。通級による指導実施状況調査結果 (令和元 (2019) 年 5 月文部科学省実施) によると、主障害が ASD で通級している児童の人数は 100 人に満たない県が 10 に対して 1000 人を超える都府県が 4 つある等、各都道府県によって状況が様々であることが分かる。他に、県や市町村でスクールカウンセラーがソーシャルスキルトレーニング (以下, SST) を定期的に行っているケースや NPO 法人での指導も考えられるが、その数は限られている。そのため、あとは通常の学級の中で担任教師が自主的に指導するケースに頼ることになり、実施時間や内容、指導方法等についてはかなりの差が出るのが予想される。

加えて、一般的な SST の手法は幅広い。そのため、特に通常の学級の担任教師が自分の学級の ASD 児及び ASD 傾向児に対して、より焦点化してカスタマイズした SST をするための指導プログラムが求められているのではないかと考える。

### 2 目的

以上の問題意識から、本研究では通常の学級に在籍している ASD 児及び ASD 傾向児が通級指導教室で自立活動を行う際に対人関係の改善に使用できるプログラム且つ通常の学級で担任教師がその改善に使用できるプログラムの開発を目指す。1 年次は、ASD 児及び ASD 傾向児が学級でどのような行動問題を抱えているかを整理すると共に、その中のいくつかについて改善を試みる。

その上で、2 年次以降、ASD 児及び ASD 傾向児の行動問題を改善する指導プログラムを作成し、有

効性について検証していきたい。

### 3 方法

#### (1) アンケート調査による課題把握

##### ①調査対象と調査内容

A 市内 B 小学校の教諭 35 名に配付する。

質問紙の内容は、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児が学校生活を送る上での行動問題とした。ASD 特有の症状に特化して改善を試みている先行研究(菅原ら, 2018)から、行動問題の項目や内容について取り出し、切り替え、他傷行為、こだわり等の 12 項目 70 内容を設けて、それぞれの項目から指導改善が必要な行動問題の内容 1 つもしくは 2 つを選出してもらった。

##### ②調査期間と回収率

調査期間は 20XX 年 12 月の 10 日間を設定し、郵送により回答を得た。35 人中 31 人から回答を得ることができた(回収率: 88.5%)。

#### (2) 対象児について

##### ①実態調査結果

対象児は C 市内の D 小学校で通常の学級に在籍する小学 4 年生の男児である。専門家チームの巡回相談では「ASD 疑い+ADHD 傾向」と判断されている。これまで通級による指導や服薬はしていない。

対象児の実態調査は KABC-II, WISC-IV, Conners3, いきいき生活アンケート, イライラ場面ランキング, 不安な場面ランキング, 行動観察を行った(表 1)。

表 1 対象児の実態調査結果

KABC-II	認知総合尺度90 習得総合尺度107 認知<習得 有意差あり 継次94 同時90 計画93 学習97 語彙105 読み101 書き102 算数112 (2020, 7)
WISC-IV	全検査97 言語理解105 知覚推理87 ワーキングメモリー79 処理速度118 言語理解が他の尺度の数値に比べて有意に高い (2020, 8)
Conners3 プロフィールから 3-Tスケール60以上	・本人 …なし ・保護者…不注意68 友人関係63 ・担任…不注意73 多動性/衝動性66 学習の問題/実行機能61 実行機能72 挑戦性/攻撃性62 友人関係82 担任は困り感が高い
いきいき生活アンケート イライラ場面ランキング 不安な場面ランキング (対象児の自己評価)	・友人関係促進43 友人関係抑制19 自己顕示13 孤立逃避8 ・学校活動トラブル1 先生トラブル5 友達トラブル5 友達不疎通4 関係過敏4 ・学校活動トラブル3 先生トラブル1 友達トラブル1 友達不疎通0 関係過敏0
行動観察 ○ポジティブな情報 ●ネガティブな情報	○自分のペースをしっかりと持っている。明るく、人柄がよい。 ●行動の切り替えができていない。最後までやり遂げられない。 こだわりが強い。腹を立てやすく、暴言をはくことが多い。 うっかりミスが多い。

##### ②総合解釈と指導方針

検査結果から総合的に解釈すると、対象児の一般的な知的水準は平均域と推定された。SST で身に付けた対人関係のスキルが実際の場面で行動できる方策として、本児の結晶性知能が高く、一般

的知識として定着したものは着実に短期記憶及び長期記憶として取り込み保持する力が十分にあることを活用する。継次処理能力と同時処理能力に差がないことから、段階的な教え方を基本として言語理解能力の高さを生かした聴覚的、言語的な手がかりを多く用いる。始めは指導者が問題解決の方略を教え、練習した結果の正誤を即時にフィードバックする。毎日記入する課題を提出し、毎回の指導で振り返りを行う。

③指導期間 20XX 年 10 月～20XX+1 年 1 月

指導回数 60 分×13 回

##### ④指導計画作成にあたって

実態調査や担任教師及び保護者からの聞き取り、面談から、教室で対象児も周囲も困り感が高いと思われる 3 つの内容(①友達に暴力をふるう。②自分の思い通りにならないとイライラする。③暴言を吐く、言葉が乱暴になる。)について SST の指導を 8 回行う(表 2)。イライラや不安等を外在化し、その解決方法を「カンジョウレンジャー」と位置付けて自己の中で育成していく。なお、指導の始め 5 回は実行機能を高めることを目的とし、保護者と連携して自宅での生活リズムの改善を行う。

表 2 指導計画(3 つの内容に関わる 8 回分)

①集団活動やルールに基づいて活動する場面で、自分の気持ちに折り合いをつけながら場に応じた行動をとることができる。 A. 自分の感情や気持ちをコントロールし、怒りや不安に効果的に対処することができる。 A1. 感情に気づき、理解を深める。「うれしい」「リラックス」「怒り」「不安」の気持ちを知り、気持ちメーターで表すことができる。 A2. 感情調整の仕方を学ぶ。6 人のカンジョウレンジャーの得意技を知り、身体活動的な対応、言語的またはイメージによる対応や考え方をプラスに変える方法を学んで練習する。 A3. トラブルについて対処する方法を毎日の実践を通して身に付ける。「うれしい日記」や「カンジョウレンジャーチャレンジカード」の振り返りを通して、自分の気持ちの動きや行動との結びつきを意識し、どう改善したらよいか考えることができる。 ※なお、カンジョウレンジャーの取り組みは武蔵博文編(2015)『楽しく学べる怒りと不安のマネジメント カンジョウレンジャー&カイケツロボ』、エンパワメント研究所の追研究として実施した。
--

#### (3) 倫理的配慮

対象児童と保護者には口頭で説明を行い、同意を得た。

### 4 結果

#### (1) アンケート結果をふまえての行動問題の選出

より幅広い行動問題に対応するプログラムにするためアンケート上位の内容を取り上げて整理し、13 項目 35 内容にまとめた。なお、自己表現に関わる 2 つの内容を追加している。

表3 通常の学級に在籍する「ASD児・ASD傾向児」の行動問題13項目35内容

No	項目	行動問題の内容	アンケート結果
1	切り替え	やる気をなくすとり組みめない。間違った問題が気になって進めない。	切り替え1位 全体10位
2		次の活動に入るまで時間がかかる。活動の切り替えが遅い。	切り替え2位
3		固まってしまう。その場から動かなくなる。	切り替え2位
4	他傷行為	友達や指導者に暴力をふるう。(軽いものを含む。)	他傷行為1位 全体3位
5		物に当たる。(プリントを破く、イスをガタガタさせる等。)	他傷行為2位 全体3位
6	こだわり	だまっていられない。多弁。興味あることをしゃべり続ける。	こだわり1位 全体3位
7		衝動的に何かをしたり、さわったりする。常に手いじりをする。	こだわり2位
8		勝負にこだわりすぎる。	こだわり3位
9		自分の空想の世界に入る。没入。	
10	感情のコントロール	思い通りにならないとイライラする。不安になる。気持ちの持ち方が激しい。	感情1位 全体6位
11		暴言をはく。言葉が乱暴になる。	感情2位
12		指導者に反抗する。注意やアドバイス、助言を受け入れない。	感情3位
13	離席	教室を抜け出す。校舎を逃げ回る。(徘徊する。)	離席1位 全体1位
14		授業中に席を離れて立ち歩く。	離席2位 全体10位
15	集団・友人関係	被害者意識が強い。悪口ばかり言う。人を批判し、他人を攻撃しがちである。	友人1位、集団2位 全体1位
16		相手の気持ちや言葉の意味が分からずトラブルになる。折り合いをつけることができない。	集団1位 全体6位
17		自分を一番に考えて優先する。自己中心的、自分勝手である。	友人2位 全体10位
18		空気が読めない。暗黙の了解が分からない。人に言うてはいけないことを言う。	友人3位、4位
19		ルールを無視する。ルールを破る。逸脱する。	友人4位
20		自己肯定感が低く、自己理解が難しい。マイナス思考が強い。	友人4位
21		自分の気持ちや思いをうまく伝えることができない。	
22		他者から見た自分について考えることが難しい。	
23	集中力、多動・衝動	指示や発問を聞きもし、行動が遅れる。	集・多1位
24		活動に集中できない。	集・多2位
25		最後まで活動できない。やり遂げられない。	集・多3位
26	自傷行為	自分をたたいたり、机や壁にぶついたり打ち付けたりする。	自・整・減1位 全体6位
27	整理整頓	身の回りに物が散乱している。ロッカーや机の中が整頓できていない。	自・整・減2位 全体9位
28	執着傾向	話しかけてもだまっている。相手の呼びかけに応じてしゃべることができない。	自・整・減3位
29	提出物や係、学習	興味あることや好きなことだけに取り組む。いやなことはやらない。	提・学1位 全体10位
30		宿題を出さない。宿題に取り組めない。しめきりを守れない。	提・学2位、4位
31		100点でない気が済まない。間違え直しをやがる。	提・学2位
32	5感	聴覚。大きな音量に弱い。声の大きさの調整がしにくい。	5感1位 全体3位
33		味覚。偏食である。好きなものだけ食べる。味にこだわる。	5感2位
34	不登校関係	別室登校や不登校傾向になりやすい。	不登校1位 全体10位
35		登校を渋ったり、遅刻しがちである。	不登校2位、3位

※行動問題は状況が絡み合っているため、内容に関連する項目は複数当てはまることもある。

## (2) 対象児の指導経過及び変容に関わって

## ① 対象児の様子と変容

A1では、自分の「うれしい」「イライラ」を振り返り、気持ちメーターに位置付けることができた。

A2では、カンジョウレンジャーにとっても愛着を持ち、どのレンジャーがどんな技(感情調整の方法)を持っているかをすぐに理解し、記憶することができた。日常で、自分の中の「怪人イライラ」を認知してその技を使い始め、自分と相性の良いレンジャー(例:考えマン、プラスマン)を学校・家庭それぞれで見つけることができた。

A3では、毎回の課題についての振り返りで「教室での出来事や遊びでイライラしたけれど〇〇マンが出てきたから大丈夫だった(暴力をふるわなかった)」という発言が増え、自信を深めていった。大きな行事で緊張感を抱えた時もカンジョウレンジャーを使って上手にコントロールできていた。普段の学校生活でも、後期の代表委員に選ばれて仕

事をしたり、親友と呼べる友達ができたりしたので精神的安定につながったと思われる。

武蔵ら(2015)の「いきいき生活アンケート」の結果からは、友人関係抑制の項目の評価ランクが改善され、自己顕示の評価ランクが高まった。同じく「イライラ場面ランキング」からは、先生トラブルと関係過敏のプロフィールが良くなった。今でもイライラは依然として起こるが、それをカンジョウレンジャーが吹き飛ばしたりなくなったりしてくれることが多く、以前より気持ちが穏やかだと言っていた。10点満点で例えると指導前が5点、指導後が8点で3点上がった。

## ② 保護者が捉えた対象児の変容

指導に通うようになり、周囲の子との関係は以前に比べてうまく対応できることが多くなった。自分の感情(怒り)等をストレートに出さず、少しずつコントロールできるようになってきている。

## ③ 担任教師が捉えた対象児の変容

かっとなることがあっても落ち着くまでの時間が格段に短くなり、トラブルではすぐに誤りを認められるようになった。周囲の児童も対象児の成長に気づいて声をかけることが増えた。

## ④ 保護者と担任教師のConners3結果の比較

T-スコアは、通常、60より低ければ、その子どもの年齢及び性別に典型的なレベルであることを示している。図1では、保護者は担任教師に比べT-スコアはどれも低い値になっている。しかし、図2では「不注意」、「実行機能」でその値が重なり、他の項目でも担任教師の値に近づいている。

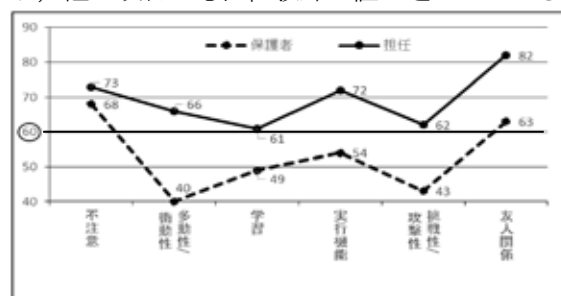


図1 Conners3 T-スコア 8月(指導前)

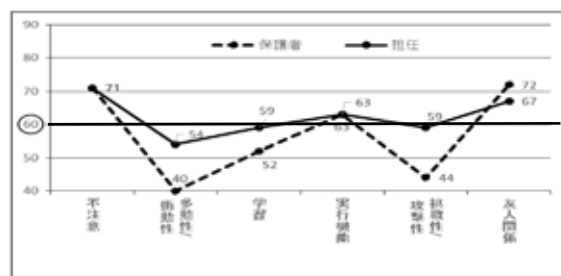


図2 Conners3 T-スコア 1月(指導後)



これは、指導の経過に従い、保護者が対象児の困り感を理解し実感したためと考える。また、担任教師は指導後の値が図1に比べてどの項目も若干下がった。特に指導後は「多動性/衝動性」が66→54、「実行機能」が72→63、「友人関係」が82→72と改善を示している。

## 5 考察

本研究の目的はASD児及びASD傾向児が学級でどのような行動問題を抱えているのかを整理し、その改善に取り組んで、どのような工夫をしたら早期改善に結びつくのかを検証することであった。

(1) ASD児及びASD傾向児の行動問題の整理から

まず、アンケート結果を踏まえた13項目35内容の行動問題からは、今、現場で最優先の課題が浮かび上がってきたということになるであろう。

また、これらの行動問題は、ASD児及びASD傾向児一人の中で複数持っていると考えられる(今回の対象児は35のうち18当てはまっている)。足立ら(2015)は、SSTが発達段階に合わせて計画的に実施される必要があること、集団SSTの実施のみでは対象児に必要とされる課題に対応できない面があることを述べており、やはり対象児への個別のSSTの必要性が示唆される。担任教師がその困り感に気づき、対人関係の向上に向けてのSSTを積極的に取り入れていくことは、対象児の自己肯定感の保持や担任教師の困り感の軽減、学級の安定に有効だといえる。

(2) 対象児の指導から

今回、取り組んだ行動問題(表3におけるNo4, No10, No11)に関しては順調に改善に向かっている。その理由として、指導者が検査等で対象児の特性を把握し、対象児且つ保護者、担任教師と教室での様子や困り感を共有したこと、対象児の特性や興味関心に合わせて指導をカスタマイズしたことが重要であったと考えられる。

加えて、SSTのターゲットスキルを決める際に、対象児や担任教師、保護者からの情報の推定だけではなく、表3のようにASD児及びASD傾向児の行動問題を焦点化して整理したものと突き合わせ、根拠をより明確にして選んだことが対象児の困難性とうまくマッチングし、改善のスピードを速めたと考えられる。菅原ら(2018)は、ASDを含む発達障害の支援では、行動から見られる心理面でのつまずきを具体的に支援することが重要であると述

べているように、対象児の行動問題を早期に改善することで心の成長を促し、自信を持って学校生活を送ることができるようにすることが大切だと思われる。また、担任教師の学級経営は、今回のように対象児を支える学級児童の意識の変容を促す大切な要素である。

## 6 今後の課題

2年次はこの研究を受けて、改善に向けての指導プログラムを作成していく。その際、表3に挙げた13項目35内容のうち一つを取り上げてみても、ターゲットスキルの選定、指導方法、どの時間帯に何分で設定するのか等、様々な要素が関わる。指導プログラムの内容や形式を模索し、現場で使いやすいよう工夫していきたい。

### 引用文献

- 足立文代・佐田久真貴(2015)「ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について」、『兵庫教育大学学校教育学研究』, 第28巻, 45-53.
- 神尾陽子・森脇愛子・武井麗子・稲田尚子・井口英子・高橋秀俊・中鉢貴行(2013)「未診断自閉症スペクトラム児者の精神医学的問題」、『精神経誌』, 115巻6号, 601-606.
- 文部科学省(2019)「通級による指導実施状況について」, [https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt\\_tokubetu01-000005538-02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf) (最終閲覧2021年1月27日)
- 武蔵博文編(2015)『楽しく学べる怒りと不安のマネジメント カンジョウレンジャー&カイケツロボ』, エンパワメント研究所.
- 菅原秀一・三浦光哉(2018)「自閉スペクトラム症児における行動問題の特徴と改善のための支援シートの活用」, 『山形大学特別支援教育臨床科学研究所研究紀要』, 第5号, 77-83.
- 田中早苗・山田智子(2020)「友だち作りの科学「PEERS®プログラム」の実践」, 『子どものこころと脳の発達』, Vol. 11, No. 1, 62-70.

*About Independence Activities and Social Skill Training for Autism Spectrum Children Enrolled in Regular Classes : Focus on Improving Interpersonal Relationships*  
Michiko MATSUMOTO